Nº 70 janv.-fév.-mars 1985, 5-10

LES PROCESSUS D'ACQUISITION OU D'ÉCHEC EN LECTURE AU COURS PRÉPARATOIRE

par Gérard CHAUVEAU
et Eliane ROGOVAS-CHAUVEAU

Dans cet article, nous présentons une recherche menée sur le terrain (cinq cours préparatoires) autour de trois questions : 1) La nature de l'activité opératoire que l'apprenti-lecteur doit élaborer. 2) Les idées des jeunes enfants à propos du système d'écriture, de l'acte de lire, de la manière d'apprendre à lire. 3) La liaison entre les progrès individuels et les conditions socio-éducatives de l'apprentissage (par exemple, les relations et interactions entre partenaires). Pour mieux comprendre comment les enfants (ne) deviennent (pas) lecteurs, nous esquissons un modèle complexe (multipolaire) qui nous paraît plus adéquat que les approches unifactorielles généralement proposées.

Quatre facteurs semblent jouer un rôle prépondérant dans la réussite en lecture au CP : 1) La quantité d'activités perceptives et cognitives de l'enfant sur des écrits variés. 2) Le nombre d'interactions « positives » entre l'apprenant et d'autres partenaires sur — ou autour — de l'écrit. 3) L'acquisition d'une position de « chercheur » par l'apprenti-lecteur. 4) La maîtrise de « prérequis conceptuels-lexiques » (par ex. conscience de l'écrit et de l'acte de lire)

Nous indiquons quelques perspectives pédagogiques suggérées par nos résultats et le constat d'une grande hétérogénéité des enfants dans leur niveau de découverte de la langue écrite ***à l'entrée*** *du CP.*

A la fin du CP, un élève sur quatre est, d'après l'appréciation des instituteurs, « en difficulté » en lecture ; cet insuccès touche un enfant sur cinquante issu des professions intellectuelles et un enfant d'ouvrier sur trois (Cf. enquêtes du SIGES et du CRESAS). Comment expliquer la fréquence et la nature sociale de ces difficultés dans cet apprentissage de base ? Quelles perspectives psychopédagogiques peut-on dégager pour améliorer cette situation ?

Pour traiter ce problème et ces questions posées par beaucoup, il nous paraît indispensable de partir de quelques principes que nous formulerons de manière abrupte : on n'enseigne bien que ce qu'on a soi-même bien compris (ici, l'acte de lire) ; on n'apprend bien que si on a compris la nature de la tâche à réaliser ; on n'aide efficacement un apprenant que si on a compris (à peu près) ses performances et ses conduites d'apprentissage ; on ne peut comprendre le comportement d'un individu sans tenir compte des conditions concrètes où se produit ce comportement.

La réflexion sur la pédagogie de la lecture est intense et permanente, mais elle se concentre généralement autour de deux interrogations : quel est le moment le plus propice pour commencer l'enseignement de la lecture, l'installation de la correspondance entre formes visuelles et formes sonores (7 ans, 6 ans, de 5 à 7 ans, avant 5 ans) ? Quels sont les meilleurs procédés (situations, contenus) pour assurer la transmission ou l'acquisition du savoir-lire conçu comme simple technique ? Des aspects essentiels sont ainsi omis ou sous-estimés : en particulier, le système d'écriture et l'acte de lire comme objets de connaissance, l'enfant comme sujet acteur et connaissant, le lien entre les progrès individuels et les caractéristiques sociales de la situation d'enseignement et d'apprentissage. C'est précisément ces domaines que nous avons voulu explorer.

I. — NOTRE PROBLÉMATIQUE

Depuis quelques années, nous avons engagé des « recherches sur le terrain » (5 CP de la région parisienne (1) autour de trois séries de questions :

Quelle est la nature exacte de la tâche à accomplir ou du savoir-faire à installer (lire tel énoncé ?) Quels sont les processus et les opérations que tout lecteur — même débutant — doit mettre en œuvre dans l'acte de lire ?

2. Quel est le fonctionnement mental particulier (« la logique ») de chaque apprenti-lecteur face à l'objet d'étude (la langue écrite) à un instant donné (par ex. l'entrée du CP) ? Quel est son rapport à l'écrit (ses conceptions concernant a) le fonctionnement du système écrit, b) l'acte de lecture, c)

(1) Actuellement, notre recherche et notre action sont menées en collaboration avec Michelle Gazal, institutrice, ZEP Montfermeil (93), dans un CP accueillant une majorité écrasante d'enfants de travailleurs immigrés.

la manière d'apprendre à lire) au moment où il aborde l'enseignement systématique de la lecture-écriture ?

3. Quelles particularités de la situation éducative (dé)favorisent *la maîtrise du savoir-lire par le maximum* d'enfants ? Quels sont les rapports entre la dynamique sociale (celle du groupe-classe par ex.) et les progrès cognitifs individuels ? Plus précisément, a) quel est le rôle des interactions entre protagonistes (instituteur-enfant(s), enfant-enfants, *enfant-parents, instituteur-parents*) dans le degré de réussite au CP, b) quels sont les moments-clés d'une séquence de travail *sur la langue écrite où une partie notable d'élèves* « décroche » ou « perd pied » ?

Pour comprendre le « pourquoi et le comment » de nombreuses difficultés dans l'acquisition de la lecture, pour agir plus efficacement dans ce domaine, il nous semble en effet primordial de porter notre attention **sur les processus et les situations d'apprentissage**.

II. — MÉTHODES ET CADRES THÉORIQUES

Pour ce faire, nous utilisons trois méthodes :

1. *Clinique : monographies d'apprentis-lecteurs* à partir d'observations faites en classe, d'entretiens avec l'enfant, avec ses parents, de comptes-rendus d'activités lexiques en situation individuelle.

2. Ethnographique : observations-analyses des relations *inter-personnelles et sociales entre les partenaires de l'acte* éducatif, en particulier au cours des « leçons » de lecture.

3. Intervenante : introduction de changements dans les pratiques éducatives et les conduites d'apprentissage.

D'autre part, nous nous référons à cinq cadres conceptuels et interprétatifs :

1. Les modèles probabilistes et interactifs de *la lecture* (cf. les recherches en psychologie cognitive de la lecture de N. Galifret-Granjon, Ch. Perfetti, M. Adams, Th. Carr...)

L'apprenti-lecteur doit mettre en acte une stratégie probabiliste d'exploration de l'écrit ; il doit notamment combiner, coordonner deux opérations psycho-linguistiques tout à fait distinctes : 1. produire des intuitions (des attentes) sémantiques (anticipations, prévisions du signifié) et 2. picorer (grappiller) des indices graphiques divers (lettres, syllabes, mots, ponctuations, marqueurs grammaticaux...) pour élaborer et *vérifier ses prédictions.*

L'acte de lire est aussi le produit d'interactions entre des processus « primaires » (traitement de données graphiques, identification d'unités lexicales ou grapho-phonémiques...) et des processus « supérieurs » (opérations conceptuelles et *contextuelles, raisonnement prédictif...), entre des mouvements* « descendants » (la décision d'identification d'un mot est guidée par les informations conceptuelles) et des mouvements « ascendants » (la compréhension d'un fragment d'énoncé dépend de la capacité à reconnaître les mots et les lettres).

2. Le modèle psycho-génétique de l'acquisition de la langue écrite (cf. les travaux de psycholinguistique d'inspiration *piagetienne d'E. Ferreiro). Entre 4 et 7 ans* tous les enfants semblent passer par plusieurs phases de représentation-conceptualisation dans leur découverte *du système d'écriture* et la construction du savoir-lire-écrire.

C'est à la suite d'une longue évolution, d'une fréquenta*tion prolongée et réfléchie avec des écrits diversifiés* que l'enfant saisit que lire c'est « s'appuyer sur de l'écrit segmenté et ordonné pour reconstruire une réalité globale », *que* « la compréhension est le passage du linéaire segmenté et organisé au global cohérent ». (A. Bentolila)

3. Les théories interactionnistes de *l'insuccès scolaire et* de l'apprentissage (cf. les analyses micro-sociologiques des difficultés scolaires par le CRESAS, l'approche psycho-sociologique de l'apprentissage par W. Doise, G. Mugny, A.N. Perret-Clermont..., le modèle de l'auto-socio-construction du *savoir par le GFEN).*

4. Les modèles de la psychologie cognitive qui mettent l'accent sur l'élaboration de stratégies par l'apprenant (procé*dures plus ou moins systématiques et plus ou moins automa*tisées subordonnées à un but : ici, lire (comprendre) un énoncé écrit) et sur ses activités métacognitives (réflexion sur — et prise de conscience de — sa démarche d'apprenant ou celle d'autrui) (cf. par ex. J. Downing, J.F. Richard...)

5. Les modèles culturalistes de l'(in)adaptation scolaire (cf. les concepts utilisés par la sociologie culturelle : distance, identité, pratiques, modèles culturels, sous-culture et socio-culture, acculturation et déculturation...). Les phénomènes (psycho) culturels sont particulièrement importants dans un *enseignement/apprentissage aussi culturellement marqué* que celui de la lecture-écriture.

Autrement dit, nous tentons d'élaborer une théorie « synthétique », une approche pluri-dimensionnelle de l'acquisition de la lecture :

1. L'abord inter-disciplinaire (modèle à cinq dimensions) que nous nous efforçons de mettre à l'œuvre permet de rendre compte d'un grand nombre d'insuccès enregistrés au CP.

2. Il *suggère aussi plusieurs axes de travail pour fonder* une psychopédagogie de la lecture avec des enfants de 5 à 7 ans.

III. - PRINCIPAUX RÉSULTATS

1. Les modèles de l'acte de lire employés *permettent* d'expliquer des **comportements fréquents chez les jeunes *lecteurs maladroits*** :

Ils sont généralement moins habiles que les bons lecteurs dans deux composantes essentielles de la compétence de lecture :

1. *identification des mots hors contexte*
2. prédiction d'un terme manquant dans une phrase.

Ils ont tendance à osciller entre deux stratégies erronées :

1. le « déchiffrage borné » : l'enfant se polarise sur une syllabe ou un mot, sur l'association de lettres ou de phonèmes ; il fabrique alors « du son et non du sens ».

2. le « devinement sans contrôle » : l'apprenti- lecteur ne prélève pas (ou peu) les repères graphiques confirmant l'hypothès sémantique ; il « invente » ou « dé-lire ».

La pédagogie du « déchiffrage » et celle du « bain d'écrit » oublient généralement le plus important : la clé (le mode d'emploi, la règle du jeu) qui permet de comprendre et produire des énoncés écrits. Une partie des enfants des couches populaires qui reçoivent peu d'influences ou d'interventions extra-scolaires sur ce point sont, de la sorte, en difficulté pour élaborer des stratégies de lecteur efficaces.

2. Ces mêmes théories des processus de lecture éclairent en partie **la construction du savoir-lire chez les lecteurs habiles** du CP.

L'acquisition de la lecture apparaît comme l'élaboration d'une stratégie (démarche de recherche-action sur de l'écrit) mettant en relation divers acquis « instrumentaux », comme le développement d'une opération « élaborée » ayant à sa disposition des savoir-faire « restreints » qu'elle renforce (compétences verbo-prédictive, métalinguistique, graphophonémique ; qualité du stock de mots mémorisés, du champ visuel, du balayage oculaire...).

Chez ces enfants, le savoir-lire peut s'analyser comme la mise en place progressive, conjointe et réciproque, d'une compétence complexe (construction ou reconstruction de la signification d'un énoncé écrit) et de diverses sous-compétences lexiques (activités de para-lecture). Ces dernières semblent tout à la fois faciliter et être facilitées par l'installation de la stratégie probabiliste et interactive de lecture.

3. La construction de ces compétences et de leur coordination est fonction des **interactions entre l'enfant et des écrits** qu'il a besoin de (ou qu'il désire) questionner. « L'entrée » dans la démarche de lecteur et les performances en lecture sont proportionnelles à la quantité et à la qualité des rencontres (i.e. des activités cognitives et perceptives) de l'apprenant avec des écrits de toutes sortes.

Par exemple, dans un même CP, au cours d'une journée scolaire, nous avons relevé que Pascal a eu trente minutes de contacts visuels avec des énoncés écrits alors que Louis n'a consacré qu'une minute à ce « travail ». Trois mois après, le premier lit couramment et le second est signalé comme « élève à problèmes ».

La pédagogie « d'attente » (qui retarde le moment des confrontations enfant-écrit) semble peu favorable à l'acquisition de la langue écrite par les enfants de « milieu défavorisé ».

4. La mise en place d'une stratégie efficace de lecture est également le produit **des interactions entre l'apprenti-lecteur et d'autres partenaires**, en particulier des lecteurs-scripteurs. Le plus souvent, les mauvais lecteurs se recrutent parmi ceux qui ont très peu de dialogue, d'échanges autour (ou à propos) de l'écrit dans le cadre scolaire et dans leur environnement socio-familial.

Par exemple, Adama, non-lecteur en fin de CP, a bénéficié d'un nombre très réduit d'interactions verbales avec la maîtresse et les autres élèves au cours des séances de lecture-écriture : par ailleurs, l'aide familiale en ce domaine a été quasi-inexistante. Par contre, dans la même classe, les meilleurs lecteurs sont ceux qui ont eu de nombreux échanges avec l'institutrice dans les activités sur l'écrit et qui ont reçu un soutien régulier à la maison.

La pédagogie de « la solitude » (qui impose à l'apprenant de résoudre seul la tâche proposée) paraît mettre en difficulté bon nombre d'enfants « fragiles » ou peu entraînés à travailler l'écrit.

5. L'apprentissage de la lecture n'est pas une activité isolée. Il s'installe plus solidement et plus rapidement s'il s'appuie (ou se greffe) sur **des acquis ou des expériences culturels** de l'apprenant.

Par exemple, tant que Naïna n'est perçue à l'école que comme celle qui « a un retard ou des difficultés », les progrès sont médiocres. Quand on prend en compte le fait qu'elle sert par ailleurs d'interprète à des mères arabes de la cité, quand on propose des situations de lecture-écriture basées sur cette compétence, ses performances s'améliorent de façon spectaculaire.

Idem pour Mohamed lorsqu'il n'est plus en classe celui qui « ne sait rien » mais qu'il est reconnu aussi comme « l'expert en automobiles ». Il produit alors, avec l'aide d'un adulte intervenant, un texte écrit évoquant le travail de son père (OS à Citroën) et la fabrication des voitures, texte qui est plébiscité par la classe (pour le journal scolaire) et par les correspondants. Par la suite, Mohamed participe de plus en plus aux activités scolaires et finit « normalement » son CP.

La pédagogie « des manques » (fondée uniquement sur les lacunes et les déficits supposés de l'enfant) semble insuffisante pour aider l'ensemble des élèves défavorisés sur le plan socio-économique.

6. La construction du savoir-lire ne peut se réaliser que si plusieurs **prérequis lexiques** (ou linguistico-conceptuels) sont en place.

Au moment où les enfants entament la scolarisation obligatoire et la période d'enseignement systématique de la lan-

gue écrite, ils ne sont pas « vierges » en lecture-écriture. Ils ont des idées sur les fonctions et le fonctionnement de l'écrit, sur la nature de l'acte de lire et sur la manière de devenir lecteur. Mais ils abordent le CP avec des niveaux de représentation et de conceptualisation dans ce domaine fort différents d'un individu à l'autre et d'un milieu culturel à l'autre. Au début de l'école primaire, seule une fraction d'élèves (fort variable selon les lieux) possède une « conscience de l'écrit » suffisante pour tirer profit des méthodes courantes de l'enseignement de la lecture.

A. Comprendre la nature de l'écrit

L'apprenti-lecteur doit intégrer les principales conventions (les arbitraires) qui régissent notre système d'écriture.

1. Pour segmenter un texte écrit (lu à haute voix par un lecteur), les présupposés de base sont les suivants :

— tous les mots lus à haute voix — et seulement ceux-là — sont transcrits ;

— ces mots sont notés en reproduisant strictement l'ordre de l'énonciation orale (de gauche à droite et de haut en bas) ;

— l'ensemble écrit (par ex. une phrase) se décompose en une série d'unités (mots) ; l'énoncé global est la (re)composition (la mise en relation temporelle, sémantique, syntaxique, logique) de ces différents termes.

Soit le texte écrit « le petit éléphant joue dans la rivière » que l'adulte oralise en suivant du doigt et fait répéter à l'enfant. Celui-ci est invité ensuite à répondre à plusieurs questions : « Est-ce que tu crois que c'est écrit (marqué) " éléphant " (" rivière ", " joue " etc.) » ? « Montre-moi où c'est marqué " éléphant " », « Qu'est-ce qui est écrit ici (par ex. " rivière ") » ?

Sonia désigne " rivière " quand on lui demande de désigner " petit ", puis " tit" pour " rivière ". Aux mêmes questions, Marc indique tantôt un élément de la phrase (la, le, joue dans) tantôt l'ensemble de l'énoncé écrit.

2. Pour interpréter un texte écrit (récit accompagnant une illustration), il faut partir de trois données :

— il s'agit d'une narration

— la quantité d'écrit (longueur, nombre de mots)

— les formes graphiques des termes écrits.

Or, si on propose à Amar d'interpréter (« qu'est-ce que tu crois qui est écrit ici ? ») un texte de quatre lignes (36 mots) placé sous un dessin (4 chats) et relatant les activités de ces animaux dans une ferme, il « lit » " chat " en montrant toute la première ligne et répète cette conduite pour chacune des lignes suivantes.

Devant le texte " ils jouent dans la neige tous les deux " situé sous un dessin représentant deux ours et des flocons de neige, Sejia « lit » " boule " en balayant les deux lignes de la main.

3. Pour produire de l'écrit (dictée de mots ou de courtes phrases), il faut avoir acquis aussi le principe alphabétique (un signe pour un phonème).

Or, certains enfants font l'hypothèse qu'une marque écrite correspond à une syllabe de l'oral (phase syllabique).

Exemples : - Sonia	:	un A O	la Pl
1er trimestre CP	:	(un gâ teau)	(la poule)
Nabil	:	t l a	♀ ⊙
		(la fa rine)	(la poule)

D'autres semblent croire qu'il suffit d'aligner une série de lettres auxquelles le scripteur-lecteur attribue le sens qu'il souhaite.

Exemples : - Amar	:	onllt	tdlon
		(un papillon)	(le chat a bu le lait)
- Marila	:	un glle	un ggle
		(un papillon)	(un gâteau)

B. Comprendre ce qu'est lire

Dans l'un des CP (situé dans une cité de travailleurs immigrés), 6 semaines après la rentrée, seule une enfant sur vingt a des « idées justes » à propos de l'acte de lire. A cette époque, la plupart des enfants confondent lire avec : réciter par cœur, pratiquer la pêche aux mots, associer des lettres ou des sons, imaginer une histoire à partir de quelques repères (linguistiques, iconographiques ou parfois situationnels) etc. Marc et Toufik affirment qu'on peut lire les yeux clos, Hassen dit qu'il sait même lire « le livre fermé », Rachid s'en remet à Dieu pour l'inspirer.

C. Comprendre la méthode d'apprentissage

Sur ce sujet aussi, certains enfants ont des idées variées et intéressantes mais malheureusement peu appropriées à l'objectif visé. Voici par exemple un échantillon de réponses fournies par des élèves d'une même école, vers le 20 septembre, à la question :

« Comment tu fais pour apprendre à lire » ?

— J'écoute maman quand elle lit l'histoire et après je répète.

— Je copie des livres et après je saurai lire.

— Je regarde bien le dessin et je réfléchis dans ma tête.

— Quand je dors, je rêve, je pense à qu'est-ce qu'il faut lire.

— Il faut faire comme ça avec son doigt.

— Il faut être sage et gentil, et il faut bien écouter la maîtresse... c'est tout.

— Il faut deviner et avoir de la chance.

— Tout à l'heure, quand ce sera l'heure des mamans, je saurai lire parce que tu m'auras appris.

— Quand c'est la leçon (de lecture), je ferme les yeux, je vide complètement ma tête, je ne pense plus à rien du tout.

La pédagogie « centrée sur le maître » (ses méthodes, ses procédures, les supports écrits et les situations qu'il propose) néglige le rôle décisif que jouent les représentations et les stratégies cognitives des apprenants dans leur (non) accès au savoir-lire. Or, si on n'y prend garde, si on n'intervient pas sur le terrain des idées et des méthodes réelles des apprentis-lecteurs — qui ne coïncident pas nécessairement avec celles des instituteurs ni avec les « évidences » des adultes (parents, spécialistes...) — une telle « fausse conscience » peut durer pendant des mois, voire davantage.

IV. - A PROPOS DES ENFANTS « DÉFAVORISÉS »

1. A l'entrée du CP, les différences en **lecture-écriture** sont fort importantes en fonction de l'appartenance socio-culturelle.

Les enfants de 6 ans issus des couches moyennes intellectuelles ont généralement assimilé les divers principes de base de notre système d'écriture à la suite d'une véritable « formation continue » pré et extra-scolaire. Par des contacts fréquents avec des écrits et des lecteurs-scripteurs, ils ont acquis les conventions essentielles concernant la nature de l'écrit et les éléments fondamentaux d'une démarche d'apprenti-lecteur.

Par contre, les enfants appartenant à certaines catégories de travailleurs manuels ont bénéficié d'interactions enfant-écrits et enfant-lecteurs beaucoup moins nombreuses et informatives. Leur niveau de connaissance et de conceptualisation sur la langue écrite peut être alors éloigné de la réalité de l'écrit et des attentes des éducateurs en début du CP. Par exemple, Moussa (6 ans, père OS marocain) est à une phase de découverte de la langue écrite que Christelle (parents enseignants) a franchie vers 5 ans, alors que dans d'autres activités (psycho-motricité, raisonnement, niveau intellectuel global) les écarts entre les deux enfants sont minimes.

2. A l'intérieur d'un même groupe socio-économique, il existe une grande diversité des performances lexiques. Cette hétérogénéité est liée en grande partie à celle des pratiques culturelles du milieu familial (rapport à la lecture, relation avec l'école, aide scolaire aux enfants).

Par exemple, dans la ZEP où nous intervenons, la population est homogène si l'on prend les indicateurs sociologiques classiques (origine ethnique, profession, revenus, logement, position sociale...) ; mais cette collectivité de travailleurs immigrés se révèle très diversifiée en ce qui concerne les aides fournies aux enfants dans leurs acquisitions scolaires. La progression en lecture-écriture semble dépendre fortement des modèles culturels et des pratiques du milieu socio-familial en ce domaine beaucoup plus que de l'origine socio-économique elle-même.

Par exemple, chez Sabira et Mohamed, les cartables sont soigneusement rangés dans le couloir dès le retour de l'école et les activités touchant à la lecture-écriture sont rarissimes à la maison. Dans le même immeuble, Zakaria, Hanifa *et Ahmed ont une pratique régulière sur de l'écrit en collabo*ration avec des membres de l'entourage familial (l'un des parents, un frère ou une sœur aîné, une cousine...). Ces trois enfants « démarrent » et se « perfectionnent » beaucoup plus vite que les deux premiers.

3. La majorité des enfants de travailleurs immigrés que nous suivons actuellement (en coopération avec Michelle Gazal) ont fait preuve de progrès et de comportements de chercheur étonnants.

Par exemple, Djebal qui participe plus ou moins à une « bande de prédélinquants » du quartier, qui semblait peu « investir l'école », nous interpelle fréquemment pour « venir lire » avec nous, même lorsque des activités plus ludiques ont lieu dans la classe (nous pensons entre autres à la manipulation de voitures téléguidées au lendemain de Noël) ; il manifeste un intérêt et une réflexion de plus en plus grands vis-à-vis de « la chose écrite ».

Toufik, qui au début du CP apparaissait « instable » et « immature » (d'après plusieurs preuves psychologiques classiques), fait des progrès en lecture-écriture plus rapides que la majorité des élèves d'un « bon CP » (pris comme classe témoin).

Thierry, prototype du « mauvais élève », après une séance de travail individuel d'une heure, déclare à un instituteur : « C'était super ! Mais qu'est-ce qu'il (le chercheur) est fatigué ! ».

Presque tous manifestent une grande soif d'apprendre, une « insatiable curiosité » envers l'acquisition de la langue écrite. Lors des séances en relation duelle, nous nous efforçons de stimuler ou faciliter 1) la mise en place d'une stratégie de lecteur 2) la prise de conscience des progrès réalisés par l'apprenant, y compris au cours d'une seule séquence 3) l'analyse par l'enfant de la démarche ou des processus cognitifs qu'il a *utilisés*. Nous sommes sans cesse surpris de voir à quel point des enfants présumés « retardés » ou « défavorisés socio-culturels » sont capables et avides de **réflexion épistémologique** (qu'est-ce que lire ? qu'est-ce qu'apprendre ?), de raisonnement logico-linguistique (comment fonctionne la langue écrite ?) et d'auto-analyse (quel progrès ai-je accompli ? comment ai-je fait pour comprendre ce texte ?).

Cette attitude de chercheur et d'analyste — véritable « gourmandise de savoir » — semble entraîner des améliorations très sensibles dans les comportements et les performances de lecteur.

V. — QUELQUES PERSPECTIVES

Nous ne pouvons discuter ici toutes les pistes de travail que suggère — ou retrouve — notre recherche sur la manière

dont on (ne) devient (pas) lecteur. Nous nous contenterons d'en signaler cinq brièvement.

1. Comment mieux adapter la pédagogie de la langue écrite au cycle préparatoire et dès l'école maternelle à l'ensemble des élèves et à la grande diversité de leur « culture de l'écrit » entre 4 et 7 ans ? Comment la **penser pour les enfants de milieu populaire** *(la majorité des écoliers) et non* seulement pour une « élite » déjà préparée et formée dans *le milieu socio-familial ? Par exemple, le travail de décodage* ou de mise en relation graphèmes-phonèmes ne constituerait ni l'essentiel, ni le préalable de l'acquisition de la lecture ; en effet, des activités visant à saisir le fonctionnement de notre système d'écriture, la diversité des types d'écrits, la nature de l'activité de lecture semblent plus utiles — sinon indispensables — à beaucoup de jeunes élèves pour que leur capacité « instrumentale » de lire puisse s'établir. Ou encore, les interventions sur les prérequis « classiques » (discrimination visuelle, organisation spatio-temporelle, mémoire immédiate...) ne devraient pas être surévalués au détriment des prérequis linguistico-conceptuels, secteur où se manifestent le plus les différences entre jeunes élèves et les besoins des enfants « *défavorisés* » *qui abordent l'enseignement de* la lecture-écriture.

2. Comment mettre en place une **pédagogie d'éveil appliquée à l'écrit** plutôt qu'une simple transmission ou accumulation de savoirs partiels (par exemple, suite de lettres ou de sons, liste de mots ou de phrases à mémoriser) ? On viserait à développer les attitudes de recherche-action (observation, manipulation, production, réflexion, conceptualisation) sur des matériaux écrits multiples, en fonction d'objectifs divers (raconter un récit, chercher une information précise, exécuter une consigne...).

3. Comment **se centrer sur les apprenants**, c'est-à-dire aider chaque apprenti-lecteur à construire des démarches et des procédures opératoires ? Se fixer principalement sur l'enseignement (les techniques, les supports ou contenus qu'il utilise), c'est oublier l'élément le plus important : l'enfant comme sujet acteur et connaissant. Les procédés *et les interventions* des formateurs (stimulation, explication, information, aiguillage, aiguillonnage) *seraient conçus le plus possible* à partir des conduites et des savoir-faire manifestés réellement par tel *élève ou tel groupe déterminé, dans telle situation* particulière, à tel moment donné.

4. Comment favoriser **la prise de conscience et l'explicitation** chez les élèves de l'objectif à atteindre, des stratégies utilisées ou à employer ? *Réfléchir sur son propre fonc*tionnement et sur celui d'autrui face à une situation-problème (par exemple *comprendre tel énoncé*), *serait ainsi un moment* important du processus d'apprentissage et de l'acte éducatif.

5. Comment réaliser la mobilisation des divers partenaires (enseignants(s), apprenant(s), groupe-classe, famille(s)), mettre en acte une **pédagogie du dialogue** (ou de la communication) **et d'entraide** entre tous ces acteurs potentiels de la construction du *savoir-lire ? Réussir à susciter ces* échanges, cette dynamique sociale-relationnelle autour des *apprentis lecteurs est une clé de la réussite de tous.*

On le voit, apprendre à lire ne se limite ni à un simple montage de mécanismes de base, *ni à l'actualisation sponta*née d'un désir de lire ; « enseigner » la lecture ne peut se *réduire à une question de « méthodes de lecture »*

Gérard CHAUVEAU
Eliane ROGOVAS-CHAUVEAU

chargés de recherche, CRESAS/INRP

Bibliographie

ADAMS (M.) et STARR (B.). — Les modèles de lecture, in **Bulletin de Psychologie**, n° spécial, **Langage et Compréhension**, n° 356, 1982.

BENTOLILA (A.). — Comprendre à lire, in **L'Education**, 5, 6, 1980.

BUTTERWORTH (G.) et LIGHT (P.). — **Social cognition**, Univ. Chicago Press, 1982.

CARR (Th.). — Building theories of ability..., in **Cognition**, 9, 1, 1981.

CHAUVEAU (G.). — L'insuccès scolaire : le rôle des rapports sociaux et culturels, in **Psychologie Scolaire**, n° 39, 1982.

DENTIÈRE (G.) et LEGROS (D.). — Comprendre un texte : construire quoi ? avec quoi ? comment ?, in **Revue Française de Pédagogie**, n° 65, 1983.

DOISE (W.) et MUGNY (G.). — **Le développement social de l'intelligence**, Inter Editions, Paris, 1981.

*DOWNING (J.). — **Reading and reasoning**, Springer Verlag, New York, 1979.*

FERREIRO (E.). — Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture, in **Revue Suisse de Psychologie**, n° 36, 2, 1977.

FERREIRO (E.). — La découverte du système de l'écriture par l'enfant, in **Apprentissage et pratiques de la lecture**, CNDP, Paris, 1979.

FERREIRO (E.) et al. — ***Análisis de las perturbaciones en el proceso de lecto-escritura***, SEP-OEA, Mexico, 1982.

HIEBERT (E.). — Developmental patterns and interrelationships of preschool children's print awareness, in **Reading Research Quaterly**, 2, 1981.

GALIFRET-GRANJON (N.). — L'apprentissage de la langue écrite et ses troubles, **Bulletin de Psychologie**, n° spécial Aspects du langage, n° 247, 1966.

GEORGE (C.) et RICHARD (J.F). — Contributions récentes de la psychologie des apprentissages à la pédagogie, in **Revue Française de Pédagogie**, n° 58, 1982.

INIZAN (A.). — L'apprentissage de la lecture, thèse de doctorat, Nanterre, 1973 ; *présentation in **Cahiers de l'Enfance Inadaptée**, n° 186, 1973.*

PERFETTI (Ch.). — Contexte discursif, identification de mots et capacité de lecture, in **Bulletin de Psychologie**, n° 356, 1982.

PERRET-CLERMONT (A-N.). — **La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale**, Peter Lang, Berne, 1979.

PIAGET (J.). — **La prise de conscience**, PUF, Paris, 1974.

REID (J.F). — Learning to think about rading, in **Educational Research**, 9, 1, 1966.

SPRENGER-CHAROLLES (L.). — *Quand lire c'est comprendre, in* **Pratiques**, n° spécial La lecture, n° 35, 1982.

TIZARD (J.), SHOFIELD (W.N.), HEWISON (J.). — Collaboration between teachers and parents in assisting children's reading, in **Br. J. of educ. psycho.**, 52, 2, 1982.